DOCUMENT RESUME

ED 422 733 FL 025 432

AUTHOR Gajo, Laurent; Matthey, Marinette
TITLE Denomination et categorisation des modeles d'enseignement des langues: entre institution et pratique (Denomination and Categorization of Language Teaching Models: Between Institution and Practice).
PUB DATE 1998-04-00
NOTE 16p.; In: Vous avez dit "immersion?" (You Said "Immersion?"); see FL 025 425.
PUB TYPE Journal Articles (080) -- Reports - Evaluative (142)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Bulletin suisse de linguistique applique; n67 p111-24 Apr 1998
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Classification; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Heritage Education; Language Role; Language Usage; *Organizational Communication; Program Descriptions; Program Design; *Second Language Programs; *Teacher Attitudes; *Vocabulary
IDENTIFIERS Switzerland (Neuchatel)

ABSTRACT

The process and issues of labeling language program models is discussed insofar as it may affect the objectives, content, and method of instruction. The first section describes the origins, stated objectives, and implementation of a Neuchatel (Switzerland) school program integrating heritage language and culture into the school curriculum, noting the use of terminology to denote program design at various stages of planning and implementation. The second section reports on an interview session with the program teachers in which they attempt to name the program model by negotiation. It is concluded that labeling language program models is an important issue linking institutional discourse and pedagogical practice. (Author/MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 422 733

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 111-124

Dénomination et catégorisation des modèles d'enseignement des langues: entre institution et pratique

Laurent GAJO & Marinette MATTHEY

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Gother Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

- This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- ☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL025432

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 111-124

Dénomination et catégorisation des modèles d'enseignement des langues: entre institution et pratique

Laurent GAJO & Marinette MATTHEY

Abstract

This paper aims to a better understanding of the process and issues of labeling language program models. The discussion emerges from a double focus.
First, we analyse the genesis of an intercultural school experiment in Switzerland. Particularly, denomination procedures are observed as they occur in official discourse, at different moments and within different sociopolitical contexts.
Secondly, we focus on a research interview involving teachers who are trying to describe their program model by negotiation of denominations. This negotiation alternately involves science and institution discourse.
Categorization process is identified in its link to denomination procedures. Labeling language program models is so considered as an important issue between institutional discourse and pedagogical practice.

1. Introduction

Nous aimerions aborder ici la question de la dénomination des enseignements réalisés dans une autre langue que celle de l'école. Cette question nous paraît importante dans la mesure où les processus de dénomination manifestent des activités de catégorisation des différents modèles d'enseignement par les acteurs eux-mêmes, dans la mesure aussi où cette catégorisation influence les objectifs, les contenus d'enseignement et les pratiques des enseignants impliqués dans ces différents modèles (MATTHEY 1996:199, MATTHEY & MOORE 1997). La dénomination se situe en quelque sorte à l'intersection entre institution et interaction, dont la dynamique mérite une analyse attentive (cf. GAJO 1996).

Pour ce faire, et à titre d'exemple, nous nous pencherons d'abord sur la définition institutionnelle d'un enseignement de "Connaissances de l'environnement" en italien, en rendant compte d'une expérience pédagogique, intitulée *Intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois*, expérience qui s'est déroulée dans un collège primaire de la Chaux-de-Fonds entre 1994 et 1997. Nous nous proposons d'examiner les documents officiels qui ont permis la réalisation de ce projet ainsi que les données issues de son évaluation[1] (points 1 à 3). Dans un deuxième

[1] Cf. rapports intermédiaires 1 et 2 pour un exposé complet des procédures d'évaluation; SMANIA 1997 pour une analyse plus détaillée des pratiques langagières en classe; GREUB 1997 pour une présentation des implications pédagogiques du projet.

temps, nous aborderons cette question de la dénomination en analysant un extrait d'entretien entre enseignants du secondaire supérieur (point 4).

2. Historique de l'expérience interculturelle de La Chaux-de-Fonds

2.1. Les premiers jalons

La première trace officielle du projet date de 1993[2]. Il est rédigé par un professeur de l'Ecole normale et s'intitule *Projet relatif à une intégration expérimentale des cours de langue et de culture d'origine dans l'enseignement neuchâtelois*. Il s'inscrit clairement dans la visée d'une Recommandation de la Conférence des chefs de département de l'instruction publique (CDIP) d'octobre 1991, qui déclare souhaitable «d'intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture du pays d'origine dans les temps d'enseignement». En effet, comme le constate le rédacteur du projet: «les cours de langue et de culture d'origine occupent une place de plus en plus marginale dans les structures scolaires suisses» (p. 1).

«A l'image de ce qui se fait par exemple au Luxembourg ou aux Etats-Unis, poursuit l'auteur, la langue véhiculaire de certaines matières du programme suisse pourrait être la langue maternelle des enfants étrangers (...). Une revalorisation (...) du rôle et de la place des langues étrangères dans nos écoles semble constituer actuellement la réponse la plus appropriée à l'extension européenne des exigences en matière de formation. Il convient (...) d'admettre qu'une part de cette réponse peut être confiée aux maitres des écoles consulaires» (p. 2).

La légitimation du projet tient en trois termes-clés: *intégration*, *interculturel* et *plurilinguisme*. On voit également poindre le souci de l'intégration européenne, mais le terme d'*immersion* n'apparait à aucun moment dans ce texte. Toutefois, il est prévu que «les cours de langue et culture [puissent] être ouverts aux élèves suisses de familles bilingues si celles-ci le souhaitent ou, plus largement, à tous les élèves *aptes à suivre de tels cours*» (p. 3, nos italiques).

C'est dans la planification proprement dite du projet qu'apparait pour la première fois la mention de l'italien. Le choix de cette langue est justifié par des raisons pratiques[3] . On prévoit 2 heures d'enseignement intégré en langue italienne, dont 1 heure en mathématique et 1 heure en connaissances de

2 On trouvera le projet de Ch. MÜLLER dans l'annexe du premier rapport intermédiaire.

3 «Pour des raisons pratiques et de disponibilités, le projet associe les classes de 3e primaire d'un même collège (...) et le cours de langue et culture italiennes de ce degré» (p. 6).

l'environnement. Ces deux matières sont choisies en fonction du «caractère universel du vocabulaire» (p. 6). Une évaluation du travail des élèves est prévue «de manière interne, et en collaboration, par les maitres (italiens et suisses) impliqués dans le projet; de manière externe par un observateur chargé de recherche en la matière». Il est prévu également une formation *ad hoc* pour les enseignants, en collaboration avec le Consulat d'Italie, la Direction de l'école primaire et l'Ecole normale.

2.2. Le projet définitif

Le projet définitif est arrêté en janvier 1994 par le Département de l'instruction publique et des affaires culturelles du Canton de Neuchâtel. Il reprend largement le projet initial et s'inscrit toujours dans la même visée de *pédagogie interculturelle*, mais quelques modifications notables y ont été apportées. Tout d'abord, l'heure de mathématique a été abandonnée au profit d'une deuxième heure en connaissances de l'environnement. Aucune justification de ce changement n'apparait dans les documents officiels. Officieusement, on invoque des problèmes de formation: celle des enseignants italiens en didactique des mathématiques serait trop éloignée de celle en vigueur en Suisse romande. La branche "connaissances de l'environnement" dans les degrés primaires, faisant davantage appel au sens commun et aux connaissances spontanées des élèves, parait plus facilement adaptable au projet car plus facilement gérable par l'équipe d'enseignants. Le surcroit de travail pour l'équipe enseignante confrontée à la nécessité d'adapter l'enseignement de deux matières a certainement aussi joué un rôle dans cet abandon des mathématiques.

Par rapport au projet initial, on remarque encore que la formation des enseignants n'est plus mentionnée et que figurent en revanche des *Modalités statutaires et financières*, qui stipulent que «l'expérimentation ne doit pas entrainer des charges extraordinaires» et que «le traitement des maitres assurant l'enseignement en italien est pris en charge par le Consulat d'Italie». Il est encore précisé que «ces maitres ne reçoivent aucune part de traitement de la Ville de La Chaux-de-Fonds».

La participation des élèves dans la «classe d'expérimentation» est subordonnée à l'accord des parents et on précise qu'il est «souhaitable que des élèves non italophones *mais maitrisant suffisamment l'italien* soient intégrés dans ladite classe» (nos italiques).

L'*expérience interculturelle* (désormais titre officiel du projet) s'étendra sur trois ans (1994-1997). Elle démarrera avec des classes de 3e année d'un collège

de la ville et s'étendra jusqu'à la fin de l'école primaire. L'expérience n'est prévue que pour une seule fois; toute modification, voire extension, devra obtenir l'accord du pouvoir exécutif cantonal.

2.3. La mise en place de l'expérience interculturelle

Une fois le feu vert obtenu, la direction de l'école primaire peut informer les parents d'élèves de l'existence du projet. On retrouve bien dans la lettre d'information envoyée aux parents le terme *expérience pédagogique interculturelle* («Dès aout 1994, une expérience pédagogique interculturelle d'un grand intérêt, unique en Suisse, débutera dans notre Ecole»), mais le projet est résumé ainsi:

- Permettre aux élèves d'apprendre l'italien (élémentaire, pratique) à raison de 2 périodes par semaine, dans le cadre de l'horaire officiel neuchâtelois.
- Pratiquement, les élèves suivent les cours de connaissances de l'environnement (géographie, histoire, sciences naturelles) du programme neuchâtelois en italien.
- Ces cours en italien sont facultatifs et les élèves ne les suivront qu'avec l'accord préalable des parents.

L'objectif d'*apprentissage de l'italien élémentaire et pratique* est ainsi pour la première fois mis en évidence et la mention explicite de l'intégration des cours de langue et de culture d'origine dans le programme d'enseignement neuchâtelois a disparu[4].

Notons que, dans un descriptif à l'intention des autorités italiennes, rédigé par le responsable didactique du Consulat d'Italie, le projet est décrit comme «un progetto relativo all'integrazione sperimentale dei Corsi di Lingua e Cultura di Origine nei programmi (...) del Cantone di Neuchâtel. Si tratta di svolgere *in lingua straniera (Italiano)* una materia della scuola ufficiale (...)» (nos italiques).

Suite à la lettre envoyées aux parents, 100 personnes assistent à une séance d'information, à laquelle participent également les porte-parole des diverses instances politiques suisses et italiennes. Leurs déclarations reflètent bien le conglomérat d'attentes qui fondent et accompagnent le projet. Le président de la Commission scolaire souligne «l'*apport des communautés étrangères* pour notre ville». La Consule d'Italie déclare qu'elle «croit à une *Europe multilingue*, à la

[4] La lettre précise simplement que «cette expérience est organisée avec l'autorisation de la Commission scolaire et celle du Département de l'instruction publique et des afffaires culturelles. L'organisation et le suivi seront assumés par la direction de l'Ecole primaire, la direction didactique de l'Ecole de langue et de culture italiennes et l'Ecole normale cantonale».

richesse du *bilinguisme naturel*». Le responsable didactique du Consultat d'Italie dit pour sa part qu'il «croit à l'*immersion*».

Si les parents manifestent quelques appréhensions (Les élèves doivent-ils déjà savoir l'italien? Cela ne va-t-il pas constituer une surcharge pour les élèves? Le programme en connaissances de l'environnement pourra-t-il être entièrement effectué? Faudra-t-il être bon élève pour suivre cet enseignement?...), les aspects positifs du projet en convainquent 27, qui inscrivent leur enfant à l'issue de la séance. 15 élèves ont été inscrits avant même que la séance d'information ait eu lieu. Au total, ce sont donc 42 élèves, dont un tiers d'enfants italiens, qui participeront au projet. On a ainsi trois groupes "bilingues" et non un seul comme prévu qui débutent l'expérience en aout 1994. Notons qu'il s'agit bien de groupes et non de classes: les élèves des groupes bilingues proviennent de classes différentes (il y a cinq classes de 3P dans le collège).

Le libre choix laissé aux parents a favorisé une surreprésentation des classes moyennes et supérieures, comme le montre le tableau ci-dessous. Les données socioprofessionnelles sont extraites des listes de classes en 5P, dernière année de l'expérience.

Classe sociale	Composition des classes concernées par l'expérience	Composition des groupes "Connaissances de l'environnement en italien"
Populaire	68%	53%
Moyenne	21%	27%
Supérieure	11%	20%

Tableau 1. *Origine sociale des élèves*

L'expérience prendra fin trois ans plus tard, en juin 1997, avec un effectif quelque peu réduit (33 élèves), résultant des déplacements naturels et non d'un abandon de l'expérience. Actuellement, l'école secondaire a prévu un régime spécial pour les élèves arrivés en classe d'orientation et la collaboration entre école suisse et italienne continue: le cours d'histoire est dispensé en italien (2h) par une enseignante du Consulat. Dès la rentrée de 1998 cependant, la langue italienne ne sera plus intégrée dans et par une matière scolaire du programme obligatoire, mais les élèves suisses qui le désirent pourront continuer de suivre un enseignement en italien, en plus du programme normal.

Ainsi s'achèvera cette expérience reposant sur la collaboration entre enseignants suisses et italiens.

3. Analyse: la pluri-définition de l'expérience

3.1. Dans l'élaboration et la présentation du projet

La mise en place de l'expérience fait apparaître une foule de termes indexant soit le projet en général soit un de ses aspects: *intégration, expérience interculturelle, expérience pédagogique interculturelle, bilinguisme naturel, immersion*; on y parle aussi d'apport des communautés étrangères et d'Europe multilingue.

En considérant ces termes comme des traces des activités de catégorisation et des représentations déployées par les acteurs, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils recouvrent des enjeux (parfois insoupçonnés) dans la définition institutionnelle des situations pédagogiques. Nous nous bornerons ici à mettre en évidence, d'une part, différents points de vue et circuits énonciatifs, et, d'autre part, l'influence de ces points de vue sur la signification de termes tels qu'*immersion, pédagogie interculturelle* ou *éducation bilingue*, et par voie de conséquence, sur la définition même des objets désignés par ces termes.

Dans la liste ci-dessus, les termes recensés semblent s'organiser autour de deux pôles: l'interculturel et le bilingue. Le premier paraît relayer davantage l'utilisation du terme *intégration*, le deuxième celle du terme *immersion*. On entrevoit déjà un décalage entre deux options pédagogiques: celle qui réfléchit d'abord sur de nouveaux moyens (l'immersion constitue un de ces moyens), celle qui pense en priorité à de nouveaux buts (l'intégration entre diverses cultures). Dans ce deuxième cas, *intégration* renvoie aussi à des moyens, mais ceux-ci sont en prise directe avec des objectifs institutionnels et constituent donc davantage que de simples aménagements didactiques. Par ailleurs, le terme *pédagogie interculturelle* peut ne renvoyer qu'à un simple partage linguistique, alors que celui du bilinguisme semble impliquer un véritable parcours d'acquisition, que tout le monde vivrait plus ou moins de la même façon en direction d'une cible commune.

On remarque également que ces deux pôles, qui apparaissent dès le début du projet, coïncident avec différents circuits énonciatifs impliqués par la mise sur pied de l'expérience. Ces circuits énonciatifs peuvent se décrire de la manière suivante: ils mettent en scène - alternativement ou non - deux émetteurs et deux couples de récepteurs. Les émetteurs sont les responsables du projet, suisses et italiens, les deux couples de récepteurs sont les autorités (suisses et italiennes) et les parents (suisses et italiens). On pourrait ainsi situer les différents textes produits dans les circuits énonciatifs émergeant de cette combinatoire.

Nous retiendrons surtout ici le décalage entre le discours adressé aux autorités et celui adressé aux parents. En effet, alors que le premier discours fait une large place à la dimension interculturelle et intégrative, le second - qui suit aussi chronologiquement - s'appuie davantage sur les termes *bilinguisme* et *immersion*. La première séance d'information, qui réunit tous les acteurs impliqués dans le projet (sauf les élèves), occupe une position intermédiaire entre ces deux pôles, dans la mesure où on assiste à un renversement des points de vue: les responsables suisses parlent de la richesse des apports des communautés étrangères, alors que les responsables italiens parlent des bienfaits pédagogiques de l'immersion. Remarquons que le thème de l'apport des communautés étrangères à la Ville présente une certaine ambiguité. Il s'agit autant pour la communauté d'accueil d'instituer une *contre-prestation*, sous la forme de l'intégration officielle des cours de langue et culture italiennes dans le programme scolaire suisse, que de continuer à tirer parti de cet apport, en particulier de ses aspects linguistiques. Bien que n'ayant jamais été explicitement verbalisée, cette ambiguité accompagnera jusqu'au bout cette expérience.

On assiste donc à un changement de point de vue, c'est-à-dire à un glissement progressif du pôle *interculturel* vers le pôle *bilingue*, comme si le discours pour les parents devait vendre davantage les vertus de l'immersion que celles de l'interculturel. En effet, le projet, bien qu'appelé *expérience interculturelle*, se présente avant tout comme une nouvelle façon d'apprendre les langues.

Ce fait s'explique probablement par au moins trois raisons:

- le pouvoir de la majorité: la communauté italienne, forte et structurée, n'en reste pas moins une communauté immigrée et donc minoritaire; le projet, pour convaincre et satisfaire la demande locale, doit ainsi davantage s'appuyer sur des atouts linguistiques que culturels, ces derniers se situant plutôt en amont et en aval des acquis scolaires;
- la situation linguistique des enfants de migrants: les migrants de deuxième ou troisième génération se trouvent souvent en marge de la pratique de la langue d'origine, et le lien avec la communauté de leurs parents souffre avant tout d'un déficit linguistique;
- le choix de l'italien: l'italien constitue une langue officielle de la Suisse, et, à ce titre, il existe déjà dans les programmes d'enseignement et entre dans les mêmes réseaux de considération que l'allemand, dont les nouvelles formes d'enseignement font une place grandissante à l'immersion.

3.2. Pluri-définition et gestion de la classe

Si nous ne pouvons pas proposer de données directement liées à cette question de la définition institutionnelle telle qu'elle apparait dans la gestion de la classe, nous ferons tout de même quelques hypothèses quant à l'impact des redéfinitions successives du projet sur la pratique des enseignants et l'organisation des activités pédagogiques.

Tout d'abord et de façon générale, la pluri-définition de l'expérience doit se retrouver dans la pratique de classe, en revêtant deux caractères.

Premièrement, les pratiques pédagogiques peuvent traduire cette variété de points de vue, qui donne lieu à des catégorisations différentes des évènements scolaires.

Deuxièmement, cette pluri-définition est source d'hétérogénéité, elle peut impliquer des définitions parallèles — immersion d'un côté, pédagogie interculturelle de l'autre — et non pas une seule définition intégrant ces deux dimensions. La frontière souvent établie entre les deux publics d'élèves, italophones-italiens d'un côté et francophones-suisses de l'autre, constitue un indice de cette double définition parallèle. La co-présence des ces publics structure fréquemment le discours des enseignants et probablement aussi leurs pratiques.

La complexité de cette situation est certainement à mettre en relation avec la grande oscillation terminologique dans la qualification de l'expérience par les acteurs eux-mêmes: *expérience interculturelle, classe bilingue, immersion, trempette* (ce dernier terme, utilisé par un des évaluateurs du projet, affiche, au-delà d'un caractère particulièrement expressif, une définition de type négatif par rapport au terme de référence *immersion*.[5]).

Nous pouvons également penser que les enseignants, aux prises avec ces définitions multiples, en construisent une énième, intégrant un trait pertinent supplémentaire: la réalité de la classe, où il faut "faire avec les moyens du bord". La dynamique qui résulte de cette circulation entre les définitions joue certainement un rôle dans la structuration des activités pédagogiques et dans les acquis d'une méthode d'enseignement.

---

5 L'opposition des deux termes d'ailleurs se situe probablement sur un axe désormais classique en didactique des langues, celui qui distingue *immersion totale* et *immersion partielle*. Notons que les critères avancés pour distinguer les deux situations semblent avant tout de nature pratique. CALVÉ 1991 reprend d'ailleurs une définition de l'immersion dans une formulation tout à fait intéressante: "On dit qu'un étudiant est en *immersion* quand au moins la moitié de ses cours, durant la première année de son programme de français, sont donnés dans cette langue (ce qui représente environ 450 heures de cours)". Cependant, rien n'indique si cette frontière, au-delà de ses enjeux pratiques, politiques et curriculaires, correspond à des différences cognitives ou didactiques.

4. Entre pratique et institution, la terminologie dans le discours des enseignants

Les enseignants constituent un pivot entre l'institution et la gestion de l'interaction en classe puisque ce sont eux finalement qui concrétisent, dans et par leurs pratiques professionnelles, les innovations pédagogiques. Les enseignants ont d'ailleurs parfois de la peine à donner un nom au modèle qu'ils mettent en oeuvre ou au type de méthodes qu'ils utilisent. Vraisemblablement, la difficulté à *nommer* va de pair avec la nouveauté, le changement, parfois davantage subi que choisi. A titre d'illustration, nous donnons ci-dessous un extrait d'entretien qui illustre cette recherche dénominative et les processus de catégorisation qui lui sont liés[6].

(N et B sont enseignants dans des lycées qui mettent en oeuvre des modèles d'éducation bilingue; G et L sont enseignants de langue étrangère, dans des lycées également. Q: enquêteur)[7]:

1N alors on est . à notre école XX comme information . euh: on a aussi des:.. (z'étudiants qui pratiquent ce qu'on appelle l'immersion\

2G hein hein

3N &donc ils viennent euh:.. dans des classes parallèles . DANS l'autre langue pour suivre . euh la géo &l'histoire et la biologie/ ce sont les trois possibilités/ . dans la langue maternelle de l'autre classe

4B &ouais\ entièrement donc euh . [dans la langue deux

5N [voilà . voilà

6Q hein donc [vous avez XXX

7L [et ils savent rien/ &excusez ils savent rien .. de l'autre langue quand ils [commencent

8N [si si

9B si si . si si (plusieurs chevauchements)

10N des Alémaniques ou des Romands qui ont déjà eu quatre six sept ans: ou [je sais pas [combien de français ou d'allemand

11L [ah . ah

12B [voilà .. [moi j-

13G [donc depuis:: l'école primaire/

14N oui . [voilà . voilà

15G [d'accord mhm mhm

---

[6] Cet entretien a été mené dans le cadre d'un projet de recherche du Centre de linguistique appliquée financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique et portant le titre suivant: *Le traitement discursif des représentations sociales du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez des enseignants et d'autres partenaires de l'interaction pédagogique*. Il met en scène quatre enseignants du secondaire supérieur réunis autour de l'enquêteur.

[7] cf. convention de transcription en fin d'article.

16B moi j- j- je pense qu'il faut BIEN distinguer ces deux choses\

17 mhm mhm

[

18N mhm mhm

19B &paske vous vous faites comme vous dites de l'immersion/ donc les: les élèves sont en situation d'immersion .. (ils?) sont placés dans un cours où .. qui est donné entièrement dans la langue deux/

20N mhm mhm

21B et puis alors que: je sais pas si- si c'est le mot exact/ mais en tout cas ce que je fais c'est tout différent/ paske (on doit?) CONSTAMMENT utiliser les deux langues . [pour véhiculer le savoir historique

22N [mhm mhm .. et puis les élèves sont dans un milieu uniquement FRANCOPHONE [donc en fait

23B [oui . absolument

24N alors que les nôtres .. changent de milieu [pour certaines leçons

25B [(c'est vrai?)

26G mhm mhm

27Q et puis chez VOUS vous avez baptisé euh ce genre d'enseignement/ ou bien (si?) &[vous appelez ça aussi immersion ou pas du tout

28B [non .. non nous: euh nous- moi je préférerais plutôt la:.... la:: la définition bilingue/

29Q mhm mhm

30B (paske?) j'ai entendu: euh mais je sais pas exactement à quoi on se réfère avec le terme EXOlingue .. tu as déjà entendu ça/

31L ouais . c'est une autre langue/

(plusieurs chevauchements)

32L (à B) paske tu peux pas parler de BIlinguisme TOI tu peux parler de [bilinguisme

33B [oui

34G mhm mhm

35L mais pas pour les é- pas pour les élèves/ . les élèves c'est une exolangue

36B une exolangue . oui\ .. alors je sais pas s'il faut appeler justement ça:: un mode EXOlingue ou BIlingue (c'est?)

37L mais c'est en FONction de la nouvelle matu bilingue/ c'est ça . (c'est l'idée?) ou bien

Dès le premier tour de parole, l'utilisation du terme *immersion* appelle une modalisation, qui indexe en outre un réseau polyphonique ("on appelle"). Il en résulte une mise à distance qui peut recevoir plusieurs interprétations:

- N a conscience du caractère flou et instable de la dénomination *immersion*;
- N a conscience du caractère nouveau et encore peu courant de cette dénomination;
- N a conscience du caractère local de cette dénomination.

De plus, vu l'impossibilité de décider du caractère inclusif ou exclusif du "on", il est difficile de savoir si la distance manifestée s'exprime par rapport au locuteur ou à ses interlocuteurs. Toutefois, le troisième tour de parole plaide en faveur de cette deuxième interprétation: très vite (*cf.* l'enchainement rapide), N enchaine sur une explication ("donc"), qui vise à garantir un savoir partagé entre les locuteurs. Notons que les contours de ce savoir engloberont à la fois des aspects généraux et particuliers. Il s'agit tout d'abord de fournir une idée générale de l'immersion ("dans l'autre langue") en même temps que de décrire une situation particulière.

Par la suite, les questions et les arguments des interlocuteurs vont tendre à rendre pertinents un certain nombre de critères intervenant dans la définition d'une expérience immersive. On remarque la persistance de la dialectique général/particulier. Ainsi, l'énoncé de B en 16 ("je pense qu'il faut bien distinguer ces deux choses") vise à établir une référence générale commune qu'on peut reformuler par "les élèves sont en situation d'immersion quand ils sont placés dans un cours entièrement donné dans la L2", *cf.* tour 19), et cette référence commune permettra de catégoriser d'autres modèles, comparables mais non semblables à *immersion*. Du point de vue des modalités énonciatives, la modalisation ("je pense") accompagnée d'une thématisation de l'énonciateur ("moi") marque, au-delà d'une prudence de rigueur dans la prise de position, un positionnement particulier par rapport à un cadre général implicite.

A partir de 19, B va progressivement instaurer une autre catégorie, qui rendra compte du modèle d'enseignement dans lequel il est impliqué. Tout d'abord, il reformule le terme "immersion", tout en recourant, comme N en 1, à une modalisation ("comme vous dites") qui précise en outre le point de vue énonciatif ("vous") et marque explicitement un réseau polyphonique interne à l'entretien. Cette reformulation se fait en deux temps: elle porte d'abord sur le terme ("donc les élèves sont en situation d'immersion") et ensuite sur l'explication elle-même ("ils sont placés dans un cours qui est donné entièrement dans la langue deux"). On remarque que B parle de "situation d'immersion", et qu'il ainsi adopte le point de vue de l'élève tout en motivant implicitement une certaine transparence du terme. Autrement dit, c'est bien l'élève qui plonge, et dans un liquide uniformément étranger!

Par son argumentation, B construit un ancrage qui va lui permettre de catégoriser le système dans lequel il enseigne. Cette catégorisation se verbalise dans une recherche dénominative ("je sais pas si c'est le mot exact" en 21) et la nouvelle catégorie instituée convoque toute une série de lexèmes, sans recevoir une dénomination précise: on sait qu' "on doit constamment utiliser les deux

langues" (21), que les élèves sont "dans un milieu uniquement francophone" (22) et que, en réponse à une question de l'enquêteur, B, hésitant, dit qu'il "préférerait la définition bilingue" (28), tout en citant, au sein d'un énoncé fortement modalisé, le terme *exolingue*, en s'interrogeant d'ailleurs et en interpelant les autres participants sur sa signification exacte (30). La recherche dénominative se poursuit et aboutit à une double possibilité d'étiquetage du modèle d'enseignement en question ("mode exolingue ou bilingue"). La convocation du terme *bilingue* permet à une autre participante de faire un lien entre cette catégorie aux contours flous et une catégorie institutionnelle, qui elle fait partie du savoir partagé: "la nouvelle matu bilingue"[8] (37).

Dans cette recherche interactive de moyens lexicaux permettant de nommer le modèle d'enseignement dont il est question, les participants font appel au terme *exolingue* (30), apparu il y a une vingtaine d'années dans le contexte des recherches sur l'acquisition des langues étrangères (la première attestation se trouve chez PORQUIER 1979), mais dont le statut de savoir partagé n'est pas évident ("tu as déjà entendu ça?", 30). Cette incertitude à la fois sur l'univers référentiel du lexème et sur son statut de connaissance partagée entraine une nouvelle explication contenant deux reformulations successives d'*exolingue*, "c'est une autre langue" (31) puis "pour les élèves c'est une *exolangue* (35).

Cet extrait d'entretien illustre bien, nous semble-t-il, les difficultés de catégorisation rencontrées par les acteurs des nouvelles formes d'enseignement des langues. Le recours à l'univers du discours scientifique entraine de nombreuses manifestations discursives du flou qui entoure les notions sollicitées. En revanche, la mention de la " nouvelle matu bilingue" permet d'assurer un retour aux connaissances partagées, dans l'univers du discours institutionnel sur la nouvelle maturité fédérale.

5. Conclusion

Nous avons voulu mettre en relief dans cet article les liens entre processus de dénomination et catégorisation des innovations pédagogiques impliquant des aspects d'apprentissages linguistiques, en adoptant le point de vue des acteurs.

Dans l'analyse des documents accompagnant le projet *Connaissances de l'environnement en italien* de la Chaux-de-Fonds, nous avons constaté que les dénominations manifestent des points de vue différents et prennent place dans

[8] *Maturité bilingue*, c'est-à-dire un baccalauréat certifiant qu'une partie de l'enseignement a été donnée dans une langue autre que celle de l'école.

divers circuits énonciatifs. Nous avons ainsi montré que l'utilisation de dénominations différentes n'est pas due à l'existence d'une collection d'étiquettes plus ou moins interchangeables, mais qu'elle reflète des enjeux différents dans l'innovation pédagogique.

L'analyse de l'extrait d'un entretien entre enseignants, réalisé dans le cadre d'une recherche sur les représentations du bilinguisme, montre que les innovations pédagogiques en lien avec les apprentissages linguistiques échappent aux catégories scolaires établies et que cette difficulté de catégorisation se manifeste dans les processus de dénomination, qui convoquent des lexies issues à la fois des univers de discours scientifiques et institutionnels. La présence de ces deux instances énonciatives dans le discours des enseignants matérialise l'existence des phénomènes de *transposition didactique* des savoirs scientifiques de référence à la réalité scolaire (Chevallard 1985), transposition qui intervient nécessairement dans la dynamique des innovations pédagogiques institutionnelles.

Bibliographie

CALVE, Pierre (1991): "Vingt-cinq ans d'immersion au Canada. 1965-1990", *Etudes de linguistique appliquée* 82.

CHEVALLARD, Yves (1985): *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.

GAJO, Laurent (1996): "Où trouver l'immersion?", Communication au Congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée, Jyväskylä (Finlande), août 1996.

GREUB, Josiane (1997): "Expérience interculturelle dans un collège de La Chaux-de-Fonds", *InterDialogos* 2, octobre 1997, 36-39.

MATTHEY, Marinette (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Lang (Exploration).

MATTHEY, Marinette & D. MOORE (1998): "Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion", In: Marc SOUCHON et al. (Eds) *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Actes du Xe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches" (Besançon, septembre 1996). Besançon, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée, 281-293.

PORQUIER, Rémy (1979): "Stratégies de communication en langue non maternelle". *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, Neuchâtel, séminaire de logique, 39-52.

SMANIA, Fabrice (1997): Expérience interculturelle à l'école primaire: aspects linguistiques. Mémoire de licence, Université de Neuchâtel.

Conventions de transcription

<mesô>	phonétique
. .. ... (2')	pauses plus ou moins longues
:	allongement de la syllabe
/ \	intonations montante et descendante
[	chevauchement
dé-	interruption
MANger	emphatisation
(manger?)	transcription incertaine
xxx	segment incompréhensible
(rires)	commentaires du transcripteur
&	enchainement rapide